

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Die Sicht von Schüler*innen auf Klassenführungsstrategien als Reflexionsanlass für angehende Lehrer*innen

Handreichung zur Unterstützung in schulpraktischen Phasen

Maria Degeling^{1,*}

¹ *Bergische Universität Wuppertal*

** Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,
School of Education, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
degeling@uni-wuppertal.de*

Zusammenfassung: Das vorgestellte Material – eine Handreichung – leitet Studierende zu einer Reflexion von Klassenführungsstrategien unter Zuhilfenahme der Sicht der Schüler*innen an. Das Konzept hinter dem Material basiert auf den Ideen der Aktionsforschung. Zentrales Element ist ein Fragebogen, mit dem die Studierenden die Sicht der Schüler*innen und ihre eigene auf den von ihnen gehaltenen Unterricht bzw. ihre gezeigten Klassenführungsstrategien erfassen. Nach der Auswertung reflektieren die Studierenden die Ergebnisse der Erhebung, und entwickeln bezugnehmend auf ihre unterrichtsbezogenen „Schwächen“ theoriebasiert Handlungsstrategien, die sie im weiteren Verlauf ihres eigenen Unterrichts einsetzen. Abschließend nehmen sie wiederholt die Sicht ihrer Schüler*innen und ihre eigene mit dem Fragebogen auf, werten sie aus und reflektieren den Erfolg ihrer Strategien und der Vorgehensweise.

Schlagwörter: schulpraktische Phasen, Reflexion, Aktionsforschung, Klassenführungsstrategie, Schüler*innenfeedback



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird eine Handreichung vorgestellt, welche Studierenden zur Unterstützung der Erforschung ihres eigenen unterrichtlichen Handelns im Sinne der Aktionsforschung zur Verfügung gestellt werden kann. Zunächst wird dazu kurz das hinter der Handreichung stehende Konzept vorgestellt, bevor die damit verbundenen Ziele benannt werden. Im didaktischen Kommentar werden die zum Einsatz der Handreichung nötigen Rahmenbedingungen aufgelistet, und die Umsetzung an der Bergischen Universität Wuppertal wird exemplarisch dargestellt. Im Materialkapitel werden die einzelnen Elemente des Materials expliziert. Diese werden im anschließenden theoretischen Hintergrund aus empirischer Perspektive begründet und diskutiert. Abschließend kommen im Erfahrungsbericht Studierende, die das Material benutzt haben, zu Wort.

Die zu diesem Beitrag als Online-Supplement bereitgestellte Handreichung besteht aus vierzehn Seiten auf denen für die Studierenden der Ablauf des Forschungsprozesses, Hintergrundinformationen zum Thema „Handlungsstrategien“, die geltenden formalen Regeln für das Veröffentlichen des Forschungsprozesses sowie Bewertungskriterien für eben jene schriftliche Dokumentation des Forschungsprozesses beschrieben werden. Ergänzend kommen noch weiterführende Literaturangaben, die bei der Suche nach Handlungsstrategien verwendet werden können, hinzu.

Der Forschungsprozess ist im Aufbau angelehnt an die Ideen der Aktionsforschung (vgl. Altrichter & Posch, 2007, 1998) und des ALACT-Modells (Action – Looking back on the action – Awareness of essential aspects – Creating alternative methods for action – Trial) der Reflexion (vgl. Korthagen & Vasalos, 2005). Er leitet die Studierenden zu einer Reflexion des Themas „Klassenführungsstrategien“ an. Dazu besteht der Forschungsprozess für die Studierenden aus den nachfolgend dargestellten Phasen:

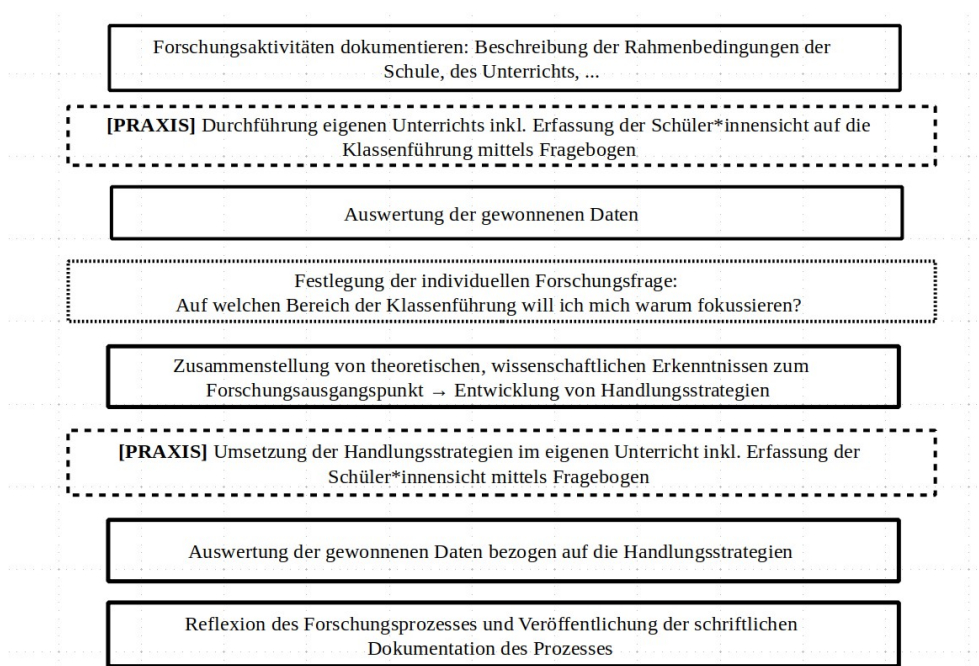


Abbildung 1: Phasen des Forschungsprozesses (eigener Entwurf)

Zentral im Forschungsprozess ist, dass die Studierenden die Perspektive der Schüler*innen und ihre eigene auf den von ihnen gehalten Unterricht bzw. ihre Klassenführungsstrategien mittels eines Fragebogens festhalten und auswerten.

Für die Erfassung der verschiedenen Perspektiven wird der Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK) von Mayr, Eder, Fartacek, Lenske & Pflanzl verwendet. Dies ist

ein Fragebogen, mit dessen Hilfe das Klassenführungshandeln sowie dessen Voraussetzungen und Wirkungen aus der Sicht der Schüler*innen und der unterrichtenden Lehrkraft beschrieben und analysiert werden können (vgl. Lenske & Mayr, 2015). Die drei zentralen Dimensionen der Klassenführung – Beziehung, Kontrolle und Unterricht – sind dabei durch acht Strategien beschrieben, die erfolgreiche Lehrkräfte innerhalb einer bestimmten empirischen Bandbreite anwenden (vgl. Pflanzl & Seethaler, 2019, S. 1). Auf der Website zum LDK (<https://ldk.aau.at>) sind Hintergrundinformationen, verschiedene Versionen des Diagnosebogens sowie alle Instruktionen und Tools zu finden, die für die Anwendung und Auswertung benötigt werden.

Nach dem Einsatz des Fragebogens in ihrem eigenen Unterricht werten die Studierenden die Ergebnisse der Erhebung aus und entwickeln daran ansetzend theoriebasiert Handlungsstrategien für ihren Unterricht, die sie dann in diesem umsetzen.

Abschließend erfassen sie wieder das Schüler*innenfeedback und ihre eigene Sicht mit dem LDK, werten beides aus und bewerten sowie reflektieren abschließend den Erfolg ihrer Handlungsstrategien. Den ganzen Prozess sollen sie dabei unter Berücksichtigung der in der Handreichung gemachten inhaltlichen wie formalen Vorgaben schriftlich dokumentieren und gegenüber einer universitären Lehrkraft präsentieren. Die Präsentation kann durch das in der Handreichung bereitgestellte Raster bewertet werden. Das Bewertungsraster berücksichtigt dabei nicht die Sicht der Schüler*innen auf die Klassenführungsstrategien – also die Ergebnisse der Erhebungen –, sondern die Aufbereitung, Auswertung und Interpretation der Daten, die theoriebasierte Darlegung der Handlungsstrategien sowie die Reflexion des Forschungsprozesses. Mit der Darstellung der Kriterien in der Handreichung selbst wird Transparenz bezüglich der Bewertungskriterien gegenüber den Studierenden geschaffen.

Mit dem beschriebenen Vorgehen unter Einsatz der Handreichung im Rahmen der schulpraktischen Studien werden mehrere Ziele verfolgt:

Die Studierenden

- verfügen nach der selbständigen Durchführung des Forschungsprozesses über die Fähigkeit, Aktionsforschung im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Im besten Fall gelingt dabei die Ausbildung einer forschend-reflektierenden Haltung auf Seiten der Studierenden.
- entwickeln sich über das eigentliche Aktionsforschungsvorhaben hinaus in Richtung „Reflective Practitioner“ im Sinne Schöns (1983), indem sie sich mit ihrer eigenen unterrichtlichen Tätigkeit auseinandersetzen.
- erwerben Wissen zur Klassenführung und wenden dieses an, womit der individuelle Erfahrungsschatz der angehenden Lehrer*innen bereichert wird.
- bekommen durch die Auswertung der Fragebögen „Entwicklungsaufgaben“ bezogen auf ihre Klassenführungsstrategien aufgezeigt.
- werden mit den Möglichkeiten und Erfordernissen von Schüler*innenfeedback konfrontiert und können diesbezüglich bestehende Hemmungen abbauen.

2 Didaktischer Kommentar

Das Material wurde zwischen dem Sommersemester 2017 und dem Sommersemester 2019 an der Bergischen Universität Wuppertal im Rahmen des Praxissemesters in ausgewählten Kursen der Fächer Mathematik und Geographie eingesetzt. Insgesamt partizipierten daran 40 Studierende der Studiengänge Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen und Lehramt Sonderpädagogik. Eine Übertragung des Konzepts auf weitere Fächer scheint unter Berücksichtigung fachspezifischer Aspekte der Klassenführung möglich und sinnvoll. Durch die Verknüpfung des fachdidaktischen und des pädagogischen Wissens kann dabei der Problematik des Erwerbs von isoliertem und nicht situiertem Wissen begegnet

werden, womit den Anforderungen einer komplexen Unterrichtspraxis Rechnung getragen werden kann (Hörter, Gippert, Holodynski & Stein, 2020), zumal es für unterrichtliche Praxissituationen charakteristisch ist, dass fachdidaktische und pädagogische Entscheidungen im Prozess des Unterrichtens in enger Verbindung stattfinden (vgl. Busse & Kaiser, 2015, S. 328).

Nachfolgend werden einige Überlegungen zum Umgang mit der hier vorgestellten Handreichung angeführt. *In kursiver Schrift wird in aller Kürze die bisherige Umsetzung der Überlegungen beschrieben.*

Vor dem Einsatz der Handreichung in der Vorbereitung schulpraktischer Studien scheint eine kurze Einführung der Studierenden in die Ideen der Aktionsforschung hilfreich. Hierzu eignet sich ein Vortrag über die Grundlagen. Eine gute Basis dafür bietet z.B. ein Vortrag von Peter Posch.¹ Alternativ oder ergänzend kann das theoretische Durchspielen des Forschungsprozesses an praktischen, realen Beispielen sinnvoll sein.

Das Buch von Brugger & Kyburz-Graber (2016) stellt hierfür eine Sammlung von 20 Fallstudien mit vielen Hintergrundinformationen bereit. *An der Bergischen Universität hat sich eine Kopplung aus beiden Ideen als zielführend erwiesen.*

Ebenfalls zuträglich ist eine Einführung in den LDK und wie man ihn gegenüber Schüler*innen einführt. Dazu finden sich zahlreiche Informationen auf den Internetseiten rund um den LDK. *Diese sind in der Vorbereitungsveranstaltung durch die Dozentin vorgetragen worden, bevor der LDK – leicht modifiziert für den universitären Kontext – von den Studierenden und der Dozentin ausgefüllt wurde.*

Zusätzlich empfiehlt sich eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Klassenführung“. *Dazu wurden an der Bergischen Universität Wuppertal spontane Antworten auf die Frage „Was ist guter Unterricht?“ gesammelt. Die Studierenden sortierten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Antworten und nutzten diese als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der Theorie zur Klassenführung, wobei auch spezielle fachdidaktische Aspekte, z.B. zum Thema „Erklärungen“, hinzukamen. Die Literaturrecherche nahmen die Studierenden selbst vor. Abschließend präsentierten und diskutierten sie die Ergebnisse unter der Frage „Inwiefern decken sich die eigenen Erfahrungen mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen?“ Mit dem gemeinsamen Entwickeln von Handlungsstrategien für die Veranstaltung nach der Auswertung des real eingesetzten LDKs wurden die Erkenntnisse zum Thema „Klassenführung“ in die Praxis transferiert.*

Im Zuge dessen ist auch eine Besprechung der Vor- und Nachteile von Schüler*innenfeedback angeraten, weil einige Studierende Hemmungen signalisierten, ihren Unterricht durch den Einsatz eines Fragebogens „bewerten“ zu lassen. Dies mag sich mit der Einstellung erklären lassen, dass Ergebnisse von Befragungen oft als Kritik an der bisherigen Arbeit empfunden werden (vgl. Rolff, 2001, S. 341).

Ebenfalls sinnvoll kann im Vorfeld eine Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen des Forschungsprozesses in den schulpraktischen Studien sein: So sind die Studierenden oft nicht lange im Unterricht, so dass die Schüler*innen sich nur kurz ein Bild von ihnen machen können. Auch die Handlungsstrategien können nur über einen kurzen Zeitraum eingesetzt werden, so dass ihre Wirkungen eher kurzfristig und gering sind und sich unter Umständen nicht in der zweiten Befragung abbilden. *An der Bergischen Universität Wuppertal wurden die beiden letztgenannten Punkte im Zuge der Auswertungsdiskussion um den real eingesetzten LDK im Plenum besprochen.*

Die formalen und inhaltlichen Vorgaben der vorliegenden Handreichung sowie die Bewertungskriterien können und sollten vor dem Einsatz an die individuellen Rahmenbedingungen und Wünsche des Einsatzes angepasst werden.

Für die Nachbereitung empfehlen sich eine individuelle Rückmeldung der Dokumentation des Forschungsprozesses auf Grundlage der Bewertungskriterien, eine Präsen-

¹ Verfügbar unter: https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Forschung_Entwicklung/Service_Downloads/Archiv_Veranstaltungen/Vortrag_Aktionsforschung-KPH.pdf; Zugriff am 13.10.2020.

tion zentraler Erkenntnisse zur Klassenführung aus den Forschungsprozessen der einzelnen Studierenden und eine gemeinsame Diskussion des Forschungsprozesses mit den von universitärer Seite beteiligten Akteur*innen.

3 Das Material

Das im Rahmen des Artikels zur Verfügung gestellte Material besteht aus vierzehn Seiten. Auf den ersten drei Seiten (nach den Deckblättern) werden die Studierenden in das hinter dem Material stehende Konzept eingeführt. Zudem wird der Forschungsprozess visualisiert. Auf der anschließenden Seite finden sich Hinweise zur schriftlichen Ausgestaltung der zugehörigen Veröffentlichung des Forschungsprozesses. Dabei werden formale sowie inhaltliche Regeln aufgelistet. Dazu gehören auch Hinweise auf wichtige Aspekte und Reflexionsfragen, die in die schriftliche Ausarbeitung einfließen sollen. Des Weiteren ist auf zwei Seiten ein kompetenzorientiertes Bewertungsraster enthalten, auf welchem sich die Leistungen der Studierenden, wie sie in der Veröffentlichung dargestellt werden, auf vier Niveaustufen einordnen lassen. Das Bewertungsraster wurde mehrfach modifiziert und legt in der vorliegenden aktuellen Version einen Schwerpunkt auf den methodischen Aspekt des Forschungsprozesses.

Zudem enthält die Handreichung noch sechs Seiten mit Informationen zum Thema „Handlungsstrategien“, wie sie im Sinne der Aktionsforschung nach Altrichter & Posch (2007) verstanden werden, und weiterführende Literaturangaben sowohl zur Klassenführung als auch zur Aktionsforschung.

4 Theoretischer Hintergrund

Die vorgestellte Handreichung fokussiert auf Seiten der Studierenden eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Klassenführung“ in Theorie und Praxis. Dies ist insofern sinnvoll, als Klassenführung ein wesentlicher Prädiktor für das Leistungsniveau und den Leistungsfortschritt in einer Klasse darstellt (vgl. Hascher, Baillod & Wehr, 2004, S. 240). Bis dato wird gerade dieser Themenbereich in den Besprechungen im Rahmen der Praxisbegleitung (in diesem Fall im Rahmen des Praxissemesters in NRW) stark vernachlässigt, wie die Untersuchungen von Wachnowski & Kull (vgl. 2015, S. 202) zeigen.

In der Auseinandersetzung mit dem Thema Klassenführung ist gerade das Hinzuziehen der Sicht der Schüler*innen eine hilfreiche Ergänzung zur eigenen Sicht. Denn die Forschung zeigt, dass es sowohl für angehende als auch für ausgebildete Lehrkräfte schwierig ist, ihr eigenes Verhalten realistisch einzuschätzen (vgl. Mayr, 2012, S. 20). Dabei treten insbesondere „blinde Flecken“ in der Selbstwahrnehmung gerade bezüglich jener Verhaltensbereiche auf, in denen die betreffende Lehrkraft Defizite hat (vgl. Mayr, 2012, S. 20). So können aus den Schüler*innenaussagen abgeleitete Mittelwertvergleiche helfen, indem sie Stärken- und Schwächenprofile der angehenden Lehrer*innen deutlich zum Ausdruck bringen (vgl. Rahn, Gruhn, Keune & Fuhrmann, 2016, S. 168).

Dass Schüler*innen in der Lage sind, valide Informationen über die Qualität des Unterrichts bereitzustellen, wurde im Rahmen empirischer Studien mehrfach gezeigt (z.B. Clausen, 2002; Ditton, 2002; Gruhn, 2000; Helmke, Piskol, Pikowsky & Wagner, 2009). Verschiedene Studien konnten zudem nachweisen, dass die angehenden Lehrer*innen die Bedeutung des Schüler*innenfeedbacks zwar erkannt haben, dies aber dennoch wenig berücksichtigen (vgl. Hascher, Baillod & Wehr, 2004; Holtz, 2014; Wachnowski & Kull, 2015). Dabei ist auch die positive Wirkung von Schüler*innenrückmeldungen an Lehrpersonen auf die Unterrichtsqualität empirisch gut belegt (vgl. u.a. Bastian, Combe & Langer, 2007; Ditton & Arnold, 2004; Gärtner & Vogt, 2013). Zusätzlich bietet Schüler*innenfeedback die Chance, das eigene Lehrerverhalten mit Hilfe der Schüler*innenaussagen zu validieren (vgl. Rahn et al., 2016, S. 172), womit

eine Kombination aus Selbst- und Fremdevaluation zur Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts umgesetzt wird. Dies entspricht den Anforderungen in den Standards für Schulpraktische Studien der Bundesarbeitsgemeinschaft (vgl. Weyland, Schöning, Schüssler, Winkel & Bandorski, 2015, S. 14).

Damit lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Auseinandersetzung mit Rückmeldungen von Schüler*innen und deren spezifischer Perspektive aus vielfältigen Gründen sinnvoll für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrer*innen insbesondere bezogen auf die Unterrichtsentwicklung sein kann.

Der LDK ist zur Aufnahme der Schüler*innensicht im Vergleich mit anderen Tools von Vorteil, weil er in seinem Auswertungsraster einen sachbezogenen Vergleich der eigenen Ergebnisse mit den Ergebnissen einer Bandbreite von „guten“ Lehrer*innen ermöglicht – basierend auf den Ergebnissen zahlreicher Analysen (z.B. Krammer, Pflanzl & Mayr, 2019; Lenske & Mayr, 2015; Mayr, 2006). Nach Rahn et al. (vgl. 2016, S. 172) ist es erst der Vergleich zwischen Rückmeldungen verschiedener Lerngruppen und verschiedener Lehrpersonen, der es erlaubt, einen konkreten Wert als relativ gut oder schlecht zu verorten. Dies ist sicherlich insbesondere für angehende Lehrer*innen hilfreich.

Durch den Vergleich mit einer Bandbreite (anstelle von Maximierung bei jeder Strategie) und der Betonung unterschiedlicher Wege (anstelle eines einzigen „richtigen“ Weges) werden die angehenden Lehrer*innen vor Überforderung und Vereinnahmung durch einseitige pädagogische Idealvorstellungen geschützt (vgl. Lenske & Mayr, 2015, S. 76).

Befürchtungen, wonach die angehenden Lehrer*innen die Einschätzung ihrer Schüler*innen fürchten müssen, scheinen nicht nötig. So zeigt die Forschung zum LDK in einer Studie mit angehenden Lehrer*innen, dass diese dazu neigen – im Gegensatz zu aktiven Lehrer*innen –, sich selbst im Vergleich zur Schüler*innensicht zu unterschätzen (vgl. Krammer et al., 2019, S. 605f.). Demnach können sie in der Regel aus den Ergebnissen positiv gestärkt herausgehen, weil das Bewusstsein für die eigene Eignung gestärkt wurde (Krammer et al., 2019).

Neben dem LDK sind auch andere Fragebögen für den Einsatz im Konzept denkbar sind. Der „EMU-Bogen“ von Helmke et al. (<https://www.unterrichtsdiagnostik.de>) wurde diesbezüglich von der Autorin bzw. einigen angehenden Lehrer*innen vergleichend eingesetzt und für geeignet befunden, wobei in der Auswertung der soziale Vergleich fehlte.

Mit der Entwicklung von Handlungsstrategien im Anschluss an die Auswertung der ersten Erhebung wird eine Verknüpfung von Theoriewissen und praktischem Handlungswissen auf Ebene der Klassenführung intendiert. Damit wird der zentralen Forderung von schulpraktischen Studien, nämlich der Verzahnung von Theorie und Praxis, Rechnung getragen.

Die wiederholte Erfassung der Schüler*innensicht durch den zweiten Einsatz des LDKs nach der Umsetzung der Handlungsstrategien kann den Erfolg bzw. Misserfolg der vorgenommenen Veränderungen visualisieren und so unerwartete Nebeneffekte aufzeigen, die von reflektierenden Praktiker*innen nicht übersehen werden dürfen (vgl. Alt Richter, 2008, S. 213). Die zweite Befragung scheint auch insofern notwendig, weil die Forschung zeigt, dass mit dem einmaligen Befragen der Schritt zum Handeln noch keineswegs vollzogen oder ausreichend vorbereitet ist (vgl. Ditton & Arnoldt, 2004, S. 169). Dabei ist zu bedenken und im Vorfeld bekannt zu geben, dass ein kurzer Impuls überraschend zu Veränderungen führen kann, dafür aber in der Regel ein längeres gezieltes Bemühen erforderlich ist (vgl. Mayr, 2008, S. 20).

5 Erfahrungen

Nachfolgend werden zwei exemplarische Bewertungen von Studierenden präsentiert, die den schriftlichen Ausarbeitungen entnommen sind:

*Dahingehend ist die durchgeführte Forschungsaufgabe für den Autor ein voller Erfolg, da sie zu neuen Reflexionen angeregt hat und er sich mit Hilfe der Handlungsstrategien den Bedarfen der SuS [Schüler*innen] anzupassen versucht hat, und sich in seiner Bewusstheit über bestimmte Bedarfe und Beziehungen sowie Interaktionen zwischen Lehrperson und Lernenden entwickelt hat. (Christian, LA Geographie)*

Das eigene Lehrerhandeln zu erforschen und sich selbst wie in einer Versuchsanordnung zwischen Aktion und Reaktion zu bewerten, hat starke Reflexionsprozesse angeregt. (Lea, LA Geographie)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das vorgestellte Konzept und Material sowohl von den Studierenden als auch von der Dozierenden als für den Zweck geeignet empfunden wurden. Insbesondere die enge Führung des Forschungsprozesses durch die Handreichung sowie der Einsatz des Bewertungsrasters haben dabei zu einem angemessenen Umfang des Zeitaufwandes sowohl bei der Betreuung der Studierenden als auch bei der Bewertung der Veröffentlichungen beigetragen.

Das Konzept hinter dem Material hat die Studierenden bei der Reflexion der eigenen Klassenführungsstrategien angeleitet und unterstützt. Durch die Auseinandersetzung mit der Theorie und ihrer Übertragung in die Praxis in Form von Handlungsstrategien wird eine Brücke zwischen universitärer Lehre und schulischer Praxis geschlagen. Die Überprüfung der Handlungsstrategien und die Reflexion der Vorgehensweise runden das Konzept ab und zeichnen den Kreislauf der Aktionsforschung nach, den die Studierenden damit praxisnah selbst durchlaufen. Nichtsdestotrotz bleibt festzuhalten, dass die Ergebnisse der studentischen Präsentationen zeigen, wie auch Feindt (vgl. 2007, S. 263) konstatiert, dass Reflexivität nicht verordnet werden kann und dass es keinen Automatismus professionalitätsfördernder Handlungsschemata gibt.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2008). Komplexe praktische Tätigkeit braucht Forschung. Aktionsforschung und Weiterentwicklung beruflichen Handelns. In H. Krall, E. Mikula & W. Jansche (Hrsg.), *Supervision und Coaching* (S. 269–284). Wiesbaden: VS.
- Altrichter, H., & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J., Combe, A., & Langer, R. (2007). *Feedback-Methoden*. Weinheim: Beltz.
- Brugger, P., & Kyburz-Graber, R. (2016). *Unterrichtssituationen meistern: 20 Fallstudien aus der Sekundarstufe II*. Bern: hep.
- Busse, A., & Kaiser, G. (2015). Wissen und Fähigkeiten in Fachdidaktik und Pädagogik. Zur Natur der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 328–344.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 262–286.

- Ditton, H., & Arnoldt, B. (2004). Wirksamkeit von Schülerfeedback zum Fachunterricht. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 152–170). Münster: Waxmann.
- Feindt, A. (2007). *Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen*. Opladen: Budrich.
- Gärtner, H., & Vogt, A. (2013). Wie Lehrkräfte Ergebnisse eines Schülerfeedbacks verarbeiten und nutzen. *Unterrichtswissenschaft*, 41 (3), 252–267.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T., Baillod, J., & Wehr, S. (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2), 223–243.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A., Piskol, K., Pikowsky, B., & Wagner, W. (2009). Schüler als Experten von Unterricht. Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive. *Lernende Schule*, 46, 98–105.
- Hörter, P., Gippert, C., Holodyski, M., & Stein, M. (2020). Klassenführung und Fachdidaktik im (Anfangs-)Unterricht Mathematik erfolgreich integrieren – Konzeption einer videobasierten Lehrveranstaltung zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (1), 256–282. <https://doi.org/10.4119/hlz-2551>
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis im Jenaer Praxissemester. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsprozesse im Jenaer Modell der Lehrerbildung* (S. 97–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Zugriff am 15.04.2020. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/314118065_Es_heisst_ja_auch_Praxissemester_und_nicht_Theoriesemester_Quantitative_und_qualitative_Befunde_zum_Spannungsfeld_zwischen_Theorie_und_Praxis_im_Jenaer_Praxissemester_Qualitative_and_quantitative_find.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching*, 11 (1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Krammer, G., Pflanzl, B., & Mayr, J. (2019). Using Students’ Feedback for Teacher Education: Measurement Invariance across Pre-Service Teacher-Rated and Student-Rated Aspects of Quality of Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (4), 596–609. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525338>
- Lenske, G., & Mayr, J. (2015). Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK). Grundlagen, Prinzipien und Umsetzung in der Lehrerbildung. In K. Zierer & K. Reusser (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2015* (S. 71–84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (2), 227–242.
- Mayr, J. (2008). Klassen kompetent führen. Ergebnisse aus der Forschung und Anregungen für die Lehrerbildung. *Seminar*, 14 (1), 76–87.
- Mayr, J. (2012). Klassen kompetent führen: Do it your way! *Lehren & lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg*, 38 (2), 20–24.

- Pflanzl, B., & Seethaler, E. (2019). Strategien der Klassenführung optimieren. *Erziehung und Unterricht*, (3–4), 337–344. Zugriff am 15.04.2020. Verfügbar unter: https://www.oebv.at/sites/default/files/19_pflanzl_seethaler_eu34.pdf.
- Rahn, S., Gruehn, S., Keune, M., & Fuhrmann, C. (2016). Aus Schüleraussagen lernen?! – Auf dem Weg zu einer professionellen Feedbackkultur an Schulen. *DDS – Die deutsche Schule*, 108 (2), 163–175. Zugriff am 09.10.2020. Verfügbar unter: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101930&uid=frei.
- Rolff, H.G. (2001). Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen? In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 337–352). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Wachnowski, K.V., & Kull, C. (2015). Zur Einführung des Praxissemesters in NRW: Chancen und Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63 (2), 194–206. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-2-194>
- Weyland, U., Schöning, A., Schüssler, R., Winkel J., & Bandorski, S. (2015). Standards für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung – ein Orientierungsrahmen. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen* (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 10) (S. 5–16). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Beitragsinformationen²

Zitationshinweis:

Degeling, M. (2020). Die Sicht von Schüler*innen auf Klassenführungsstrategien als Reflexionsanlass für angehende Lehrer*innen. Handreichung zur Unterstützung in schulpraktischen Phasen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 57–65. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3899>

Online-Supplement:

Handreichung

Online verfügbar: 02.11.2020

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

² Der vorliegende Beitrag basiert auf Forschungsaktivitäten im Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird (Förderkennzeichen: 01JA1507). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.